A reforma necessária do ensino médio: além de Gramsci

Agosto de 2016

Simon Schwartzman

Em boa hora o Ministério da Educação decidiu retirar o ensino médio do projeto da base nacional curricular comum que está sendo proposto para a educação brasileira. A principal razão para isto foi o entendimento de que o atual modelo único do ensino médio precisa ser alterado, reduzindo o numero de matérias obrigatórias e permitindo que os estudantes possam optar por diferentes trilhas de formação, inclusive de natureza profissional ou técnica, como acontece em todo o mundo.



Além de alterar o texto da proposta para abrir a possibilidade de diversificação que agora se espera, é importante também rever as premissas endossadas até recentemente pelo Ministério da Educação, para que elas não ressurjam com outras roupagens no novo formato que deve ser introduzido. Para isto, é preciso examinar com cuidado o texto sobre o ensino médio que consta da versão revista da Base Nacional Curricular publicada recentemente.

Ao justificar o currículo enciclopédico e inviável que temos hoje, a proposta pretendia resolver um problema equivocado e inexistente, que é o da "fragmentação do saber", como se não vivêssemos em um mundo em que o saber é altamente diferenciado e especializado, e em que ninguém pode pretender dominar de forma abrangente todos os campos de conhecimento. Segundo a proposta, "a definição de uma base comum deve se comprometer com a criação de alternativas que superem a fragmentação dos conhecimentos e tornem o trato com o saber um desafio interessante e envolvente para os/as estudantes", como se uma coisa tivesse que ver com a outra.

A proposta da base reproduz trechos do parecer anterior do Conselho Nacional de Educação que aprova as diretrizes curriculares para o ensino profissional médio (Conselho Nacional de Educação 2012), Este parecer preconizava que trabalho, ciência, tecnologia e cultura sejam entendidas "como dimensões indissociáveis da formação humana", propondo que o ponto de partida da análise fosse o "conceito de trabalho, simplesmente pelo fato de ser o mesmo

compreendido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana"; e mantém a preferência pelo princípio utópico da "formação integral", que deveria ser "o elo articulador e para o qual convergem todas as áreas do conhecimento, de forma que os componentes curriculares, com seus objetivos de aprendizagem entrelaçados aos eixos formativos, componham um mosaico de aprendizagens que assegurem o desenvolvimento dos/das estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e simbólica)".

A origem desta preocupação com a formação integral, aparentemente louvável e inócua, está nas notas de prisão dos anos 20 do marxista italiano Antônio Gramsci, trazidas para o Brasil por alguns filósofos da educação, e que tiveram grande penetração entre os pedagogos brasileiros (Saviani 1989, Saviani 2003). Gramsci ficou conhecido sobretudo pela sua preocupação com o tema da hegemonia, que pretendia ir além do conceito tradicional de dominação de classes desenvolvido por Marx. Para Gramsci, as classes dominantes mantinham seu poder não somente pela força, mas também pela influência intelectual e moral que exerciam sobre a toda a sociedade. A luta de classes, assim, não poderia ser simplesmente uma disputa política, mas também uma luta intelectual, em que os operários pudessem disputar com os burgueses a hegemonia intelectual e cultural sobre a sociedade. Para que os operários pudessem fazer isto, eles precisariam ter a mesma educação que os burgueses, e o próprio Gramsci, tivera na escola, baseada no estudo da filosofia, língua e da literatura clássicas, e por isto ele se opunha à educação profissional e técnica que era oferecida para os trabalhadores, que seria uma forma de mantê-los sob o domínio hegemônico da burguesia.

A principal inovação de Gramsci não foi a ideia de que os operários deveriam desenvolver uma cultura e visão de mundo própria e superior à dos burgueses, que já estava presente nos escritos filosóficos de Marx, Engels, Lenin e Georgy Lukács, entre outros; e sim que ela deveria ser desenvolvida no interior das escolas. Suas ideias se transformaram, assim, em em uma ideologia radical pedagógica que passou a ser adotada por algumas correntes de educadores, que criticavam a educação voltada para a capacitação para o mercado de trabalho; e ainda que Gramsci, um revolucionário na política, fosse um conservador em educação, que se opunha às tentativas de aproximar a educação pública da cultura popular, assim como à

pedagogia progressiva, ou progressista, que estava sendo introduzida na Itália pela reforma Gentile de 1923, do regime fascista (Entwistle 1979).

Muita água passou por debaixo da ponte nos quase cem anos deste os tempos de Gramsci. A crítica à divisão entre a educação letrada, da burguesia, e a educação prática e manual, para os trabalhadores, já existia entre os autores da chamada "escola nova", com destaque para o norte-americano John Dewey, e foi proposta para o Brasil em 1931 no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, escrito por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira (Dewey 1916, Azevedo 1932). A efetiva educação integral baseada no trabalho proposta pelos escolanovistas (mas, no caso dos gramscianos, por oposição à qualificação para o mercado de trabalho) nunca se materializou plenamente, exceto talvez em algumas escolas experimentais; mas, na maioria dos países, os trabalhos práticos e o envolvimento dos estudantes com os problemas do mundo real e a capacitação para o mercado de trabalho fazem parte da educação em todas suas modalidades. A crítica de Gramsci à natureza classista da divisão europeia entre a educação geral e a educação profissional era correta, mas os países que conseguiram desenvolver uma educação profissional de qualidade conseguiram também proporcionar melhores condições de vida para todos, reduzir as desigualdades sociais, e foram diminuindo aos poucos as desigualdades de oportunidades de estudo e desenvolvimento pessoal. Ao mesmo tempo, a ciência e a tecnologia avançavam, os campos de saber se multiplicavam, e a escola tradicional e de elite que Gramsci conheceu, e que pretendia corporificar e transmitir a cultura em sua mais alta expressão, começou a ser transformada, abrindo espaço para as ciências naturais e para a diferenciação crescente de conteúdos dos cursos de formação. Nas sociedades modernas, as diferenças sociais, econômicas e individuais persistem, os sistemas escolares refletem e podem até mesmo reforçar estas diferenças, e por isto mesmo são constantemente revistos e aperfeiçoados, de tal maneira que possam, ao mesmo tempo, atender à diversidade existente e assegurar a igualdade de oportunidades de educação e desenvolvimento das pessoas.

No Brasil, a adoção das ideias de Gramsci se corporificou no conceito de "politecnia", que resume esta ideia de união entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Este conceito foi adotado sobretudo por educadores associados às escolas técnicas federais, que podiam assim reivindicar para si o mesmo prestígio, e as mesmas condições salário e trabalho, que os professores das universidades federais, sem abandonar uma postura política radical. Foi uma

estratégia bem-sucedida, que levou o governo Lula a transformar os antigos Centros Federais de Educação Técnica, os CEFETS, em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, com os mesmos privilégios corporativos que as universidades públicas, inclusive os de dar cursos de pós-graduação e desenvolver projetos de pesquisa. No ensino médio, sua consequência foi a eliminação da pouca diferenciação que havia no passado entre diferentes tipos de formação, fazendo da formação técnica uma atividade adicional, e não alternativa, ao ensino médio tradicional. A consequência social não foi tornar a educação mais acessível e igualitária, mas, sim, mais elitista e discriminatória – todos agora devem passar pelo mesmo corretor estreito de um ensino médio tradicional, controlado na porta de saída pelo ENEM, que na prática só é acessível aos filhos de famílias mais ricas e educadas que estudam em escolas particulares. Para os demais, resta um simulacro de educação geral que forma pouco e não qualifica nem para o mercado de trabalho nem para o ensino superior.

Na tentativa de implementar um esquema geral e integrado de formação, o documento da Base Nacional Curricular Comum propunha quatro eixos de formação para o ensino médio que, aparentemente, poderiam significar opções, mas, na realidade, são temas gerais e comuns a todas as áreas de estudo: (i) Pensamento crítico e projeto de vida, (ii) Intervenção no mundo natural e social, (iii) letramentos e capacidade de aprender, e (iv) solidariedade e sociabilidade; e insiste na prioridade à formação integrada, identificando quatro "temas integradores", que seriam (i) economia, educação financeira e sustentabilidade (ii) culturas africanas e indígenas (iii) culturas digitais e computação (iv) direitos humanos e cidadania e (v) educação ambiental. Esta proposta poderia ser entendida como uma reação salutar ao modelo atual de organização curricular, baseado em matérias obrigatórias com números de horas-aula estabelecidos de forma rígida, mas cai no extremo oposto: desaparecem as disciplinas clássicas de formação científica e humanística, como a física, química, história, direito e literatura, que se dissolvem sob o manto das culturas e das interdisciplinaridades.

Apesar da posição subordinada da educação técnica de nível médio neste projeto, ela vem crescendo nos últimos anos no Brasil, e a proposta tenta lidar com ele de alguma forma, mas propõe um caminho equivocado. O Censo Escolar, hoje, lista cerca de 150 áreas de formação técnica de nível médio no Brasil, que são agrupadas, por similaridade e conveniência estatística, em 13 "eixos" gerais de formação, como Ambiente e Saúde, Desenvolvimento Educacional e Social, recursos naturais, e outros. O documento atribui a estes eixos uma

consistência conceitual que eles não têm, ao postular que "o Eixo Tecnológico é o conceito que organiza os cursos da educação profissional e tecnológica e os agrupa conforme suas características comuns relativas à concepção, à produção e ao uso da tecnologia. Cada eixo define a convergência dos conteúdos de um conjunto de cursos, que apresentam identidade técnica e tecnológica. Cada eixo apresenta um núcleo politécnico comum que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção". Ora, não faz sentido pensar que áreas profissionais como agricultura, agronegócios, geologia, pesca e mineração, por exemplo, que fazem parte do eixo de recursos naturais, tenham os mesmos "fundamentos científicos, sociais, organizacionais, estéticos". Esta maneira de tentar juntá-los no papel é uma tentativa de manter a suposta unidade das diferentes formas de conhecimento e atividade humanas, que pode ter consequências problemáticas se servirem de base para a organização de currículos ou sistemas de avaliação.

A forma em que estava concebida a proposta da base curricular para o ensino médio, a partir de construções intelectuais abstratas, ideologias pedagógicas e utopias que não tomam em conta nem a experiência prática de outros países nem a realidade do sistema escolar e da população estudantil do Brasil, não permitia que se pudesse esperar muito de seus efeitos práticos. A dúvida é se esta maneira de pensar persistirá ou será finalmente deixada de lado no novo modelo de educação média que será implantado no futuro próximo.

A diversificação do ensino médio, que existe em todo mundo menos no Brasil, não significa que não existam conhecimentos e competências gerais que devem ser desenvolvidos e compartidos por todos os cidadãos de um país. Estas competências incluem, necessariamente, o domínio da língua culta; a capacidade de raciocínio quantitativo; familiarização com conceitos e informações gerais das ciências naturais e sociais; o uso dos recursos computacionais; e familiaridade com a língua inglesa. Além disto, dá-se cada vez mais importância às chamadas "competências emocionais", ou "não cognitivas". Tudo isto deve fazer parte da educação fundamental, que no Brasil termina aos 15 anos, e continuado no contexto das opções de formação e aprofundamento seguidas pelos estudantes a partir daí.

Referências

Azevedo, F. (1932). *A reconstrução educacional no Brasil, ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação* Nova. Rio de Janeiro, Companhia Editora Nacional.

Conselho Nacional de Educação (2012) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Parecer CNE/CEB 11/2012 – Parecer Homologado*. Brasília D.O.U. de 4/9/2012, Seção 1, Pág. 98.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education.* New York,, The Macmillan Company.

Entwistle, H. (1979). *Antonio Gramsci Conservative schooling for radical politics*. London, Boston and Henley, Routledge & Kegan Paul.

Saviani, D. (1989). *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz,. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio.

Saviani, D. (2003). "*O choque teórico da politecnia: trabalho, educação e saúde*." Trabalho, Educação e Saúde 1: 131-152.